

O DEVER INCLUSIVO DA DOCÊNCIA ATRAVÉS DA AUTOESTIMA

THE INCLUSIVE DUTY OF TEACHING THROUGH SELF-ESTEEM

ENILSON MACEDO FERREIRA

Universidade Federal de Goiás. Goiânia. GO, Brasil
Mestre em Ensino na Educação Básica. E-mail: enilsonmacedo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8025-4355>

Submissão: 13-11-2025 - Aceite: 15-12-2025

RESUMO: Este artigo objetiva explicar sobre entendimentos na área docente e reflexões sobre as práticas de inclusão, provocando o uso da linguagem e da ação dos docentes com os discentes. A metodologia empregada é de análise, comparação e relação bibliográfica, debatendo com autores que comentam sobre concepções ético morais e pressupostos emocionais, especialmente a autoestima. O trabalho também se correlaciona com os atributos racionais de concepções epistemológicas e ontológicas que favorecem aprofundamento sobre o recurso emocional como alcance do desenvolvimento racional. Os resultados se baseiam na tentativa de compreensão das relações desses elementos como ferramenta de uso cognitivo e reflexivo de apoio no dia a dia no processo ensino aprendizagem, mas que se apresenta em constante interação com os conhecimentos em movimento, assim como a percepção da mutabilidade espaço-tempo entre turmas, sendo que cada uma dessas turmas demonstra identidade própria com realidades específicas e segregatórias, as quais devem ser lidas e interpretadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Autoestima. Docência. Ética. Dever.

ABSTRACT: This article aims to explore understandings in the teaching field and reflections on inclusion practices, encouraging teachers' use of language and actions with students. The methodology employed is analysis, comparison, and bibliographical interrelation, discussing various authors who comment on ethical and moral concepts and emotional assumptions, especially self-esteem. The work also correlates with the rational attributes of epistemological and ontological concepts that favor a deeper understanding of emotional resources as a means of achieving rational development. The results are based on an attempt to understand the relationships between these elements as tools for cognitive and reflective support in the daily teaching-learning process, but which present themselves in constant interaction with knowledge in flux, as well as the perception of the space-time mutability between classes, where each of these classes demonstrates its own identity and specific and segregated reality to be read and interpreted.

KEYWORDS: Inclusion. Self-esteem. Teaching. Ethics. Duty.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

Pelos diversos pressupostos que uma prática educacional tende a se apresentar no processo ensino-aprendizagem, uma que pode ser discutida, nas diversas licenciaturas, é a evolução da autoestima nas relações com o corpo docente. Por ser uma via de mão dupla, principalmente na dualidade entre docentes e discentes, ambos se beneficiam ou se prejudicam quando a autoestima se evidencia em seus altos e baixos. Quando constituída na relação ético racional, a autoestima atinge apelos emocionais dos entes, impulsionando alunos e professores à qualidade comportamental, dogmática e moral.

Comportamental por transparecer a carga de interesse e dedicação que ambos os entes podem proporcionar na qualidade de uma aula. Tal como o espectro do dogmatismo por impulsionar a fé naquilo que se faz e como se recepciona o que foi feito, produzido e apreendido. Ação e fé, por poderem estimular os aspectos qualitativos socioemocionais, transmitem sobre aquilo que deve, pode e precisa aprender, em algum nível de necessidade. Assim, a autoestima se faz presente na forma notória pelo interesse dos grupos envolvidos, estimulando entre si maiores perspectivas de aprendizado.

Essas perspectivas, ao se tornarem matérias-primas, envolvem os estudantes em uma proposta que desperta sentido e significado aos discentes, traduzindo possibilidades, principalmente aos personagens da inclusão, para o crescimento da autoestima como meio fomentador no processo ensino-aprendizagem. A autoestima, através de uma investigação bibliográfica de características existencial, epistemológica e ontológica, produz muitos pressupostos a serem pensados, devido ao fomento gerado pelos conteúdos propostos e expressos pela forma que desperta virtudes como autoconfiança.

Ao querer que o aprendizado aconteça, por essas vias epistêmicas de mão dupla, se consolidam as relações ético-morais, traduzindo a importância da busca pelo entendimento, absorção e validação das ideias que cada área pode proporcionar como experiência comportamental em relação aos discentes. Tal como pela ótica do dever, o docente se move pela autoestima, a ponto de alcançar não apenas o mérito, mas a vontade em permanecer no processo com maior ênfase criativa na formação e cronograma dos seus planos de aula, assim como na satisfação do seu âmago como educador e na exposição emocional, elucidadas na forma pedagógico-didática apresentada.

Partindo dessa reflexão introdutória, o intuito desse trabalho é um esclarecimento prévio de cunho filosófico e educacional, baseado em autores que abordam direcionamentos ao entendimento deontológico, ética do dever, e na relação com fatores emocionais atribuídos ao envolvimento racional dos conteúdos que auxiliem a autoestima, especialmente aos inclusivos, bem como o bem-estar de envolvidos nas situações comuns a essa realidade.

O conhecimento é uma válvula que ao despertar interesses e satisfações, constitui perspectivas de desistências ou continuidade no processo ensino-aprendizagem. Assim como a evolução ou decaimento emocional, que funcionam como energias a impulsionar as ações e reações ético morais dentro do contexto educacional, ou seja, “o que faz o eu moral é o ímpeto de fazer, não o conhecimento do que se deve fazer; a tarefa não-realizada, não o dever corretamente cumprido” (Bauman 1997, p. 95).

Na busca pela compreensão teórico empírico do processo didático-pedagógico sobre inclusão, pergunta-se: como conquistar uma política educacional satisfatória sem critérios éticos e motivacionais para inclusão? Pelo mesmo raciocínio, como é possível elevar uma discussão sobre inclusão sem uma proposta pautada na autoestima e direcionada à prática equitativa? Se se luta pelo que acredita, ao praticar o que se acredita, há o dever do valor em si, demonstrado pela sensação da experiência, em que o sucesso e a igualdade se fazem possíveis. “Exemplo pelo qual é percebido o valor e atraí, a atração não é pela pessoa, mas pelo valor, quer dizer, pelo amor e não pela cognição, mas pela vivência” (Schulz, 2022, p. 108).

Ao pensar a autoestima, o conhecimento traz uma experiência interna não meramente cognitiva, mas de expressão da vontade em querer mais, poder mais, ou seja, ir além do que já se conquistou em termos de conhecimento, assim como o educador, devido a isso, também pode ser provocado a se envolver ainda mais no processo. A proposta didática que envolve os aspectos emocionais envolve “a importância da relação afetiva entre mestre e aluno, da formação emocional dos docentes para se tornem mediação no processo formativo emocional dos alunos” (Schulz, 2022, p. 108).

As correlações feitas entre os autores estudados, serve para discutir com as evidências teóricas que essa bibliografia traz como preceito dialético estratégico. Por essa metodologia, o espaço para reflexões fica mais aberto para entendimento das subjetividades das realidades educacionais diversificadas pelas realidades cognitivas, sociais, étnicas etc., que cada grupo escolar se identifica. Assim, ao comparar os dizeres desses autores, a importância da autoestima é vista aqui como um valor ético emocional, mas que, ao mesmo tempo, produz perspectivas comunicativas de cunho reflexivo empírico.

Devido a isso, o método conduzido por aqui é de ordem comparativa bibliográfica, levando em consideração que alguns desses textos tem análises pragmáticas vivenciadas e percebidas pelos próprios autores. Por ser uma discussão abrangente, a estratégia empregada se resume a um aspecto introdutório, visando incentivar leituras mais detalhadas e direcionadas aos aspectos das vivências educacionais, que os envolvidos no processo educacional tendem a experimentar e administrar.

Das análises do dever, docência e autoestima, esse estudo provoca um olhar reflexivo-teórico sobre a prática humanista, sobre a educação inclusiva, no entendimento introdutório da autocrítica didático-pedagógico, cuja contribuição de autores, como Dunker, Bauman, Baptista, Balzan, Sartre, Schulz, dentre outros, visa sustentar a realidade da problemática inclusiva como prática relacional entre docentes e discentes ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Do dever na docência

A deontologia se caracteriza em parte pelo critério da universalidade, que se estabelece pelo uso adequado dos critérios da lógica, pelo princípio da não-contradição. Ainda permanece como o atributo cognitivo que possa orientar as próprias ações em um alcance universal, ou seja, que possa ser pensado e utilizado por todas as pessoas. Assim, pela vontade do dever, imparcial e categórico, um docente precisa refletir suas condutas em prol de um processo que atinja resultados a serem espelhados pelos discentes.

Nesta perspectiva, é a vontade humana que determina a qualidade moral da ação, justificando que ela seja praticada por respeito ao dever e não apenas em conformidade com o dever. E para que tal aconteça, é necessário que os imperativos morais assumam uma forma categórica e não hipotética (Baptista, 2011, p. 09).

Ao pensar o dever em conformidade com os objetivos da docência, caracteriza-se aqui o intento em pensar a relação dos conteúdos com os discentes, logo o que se sabe não se limita meramente ao entendimento de conceitos e teorias, mas no envolvimento desses conteúdos e teorias com a paixão do docente. Paixão no sentido de se guiar por emoções que estimulem o alcance tanto da mente como do emocional dos estudantes, provocando a semente da autoestima a ponto de trazer à tona a vontade em contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos.

Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado. Isso não tem a ver, necessariamente, com vocação, paixão ou gosto, mas com certo empenho do desejo naquilo que se faz (Dunker, 2020, p. 195).

Levando em consideração que os contextos sociais de rotina e convivência, são subjetivos tanto na causalidade como em sua imprevisibilidade comportamental, ao trabalhar com pessoas em processo de transformação e desenvolvimento moral, emocional e intelectual, o professor se encontra sempre em situações que desafiam sua originalidade e prática. Para filtrar esses aspectos, o professor mantém em primeira instância o autocontrole emocional, e assim, conduzir as ferramentas do raciocínio a ponto de administrar não apenas os conteúdos, mas o envolvimento da turma.

Pela obviedade dessas questões, não se trata, em momento algum, como algo fácil a ser conquistado e trabalhado. É um processo que se inicia pela capacidade em conquistar o ser em si, o interno, endógeno, que se fundamenta na compreensão do eu com a realidade educacional, em todos os seus contextos possíveis.

No ato de se pensar o Dever como ferramenta a contribuir no alcance dos objetivos pedagógicos e desenvolvimento da autoestima, cabe ao professor saber a adequação imediata e mediata da sua ação deontológica como intenção universal. Pela complexidade dessa proposta, é notório que as bases da deontologia não se limitem a apenas a um segmento como as bases do criticismo kantiano. Vale ressaltar outras perspectivas ético-rationais. Por exemplo,

Bentham não pretendeu, como Kant seu contemporâneo, desenvolver uma teoria geral do dever, preferindo centrar-se na análise das dimensões do dever-ser relativas a cada comunidade e a cada situação em concreto. O que, de certo modo, ajuda a explicar a evolução do termo “deontologia” por associação às morais particulares, como as morais profissionais (Baptista, 2011, p. 09).

Por uma ciência em constante movimento, a ética contribui para profissionalizar professores a compreenderem que o universo da ação *moral* é mediador entre *intelecto* e *emoção*, gerando uma tripartição do ser que se estimula na ação dialético-comunicativa entre os participantes no processo ensino aprendizagem. Pelas formas comunicativas é que “Professores disciplinados transmitem disciplina; professores críticos transmitem perguntas; professores amorosos transmitem sua capacidade de amar; e há tantos tipos de professores quantos modos de relacionar desejo e saber” (Dunker, 2020, p. 195).

A ética do Dever, devido a sua abrangência teórica e analisando esse último aspecto da relação docente com o meio educacional, configura-se pelo mecanismo do constante aprimoramento. Justamente por ser dinâmico e mutável é que o dever da docência estimula o intelecto à criatividade, perseverança e disciplina. Inclusive pelo dever moral, como consciência de si em prol das atmosferas educacionais, é que a percepção da realidade fica mostrável para quem se é (professor), como proposta, e quem se torna (aluno), constituindo loops onde os entes se fazem e se refazem em responsabilidades.

Aquilo de que o relacionamento-em-busca-de-pureza se desembaraça em primeiro lugar são os laços do dever moral: aquele ato constitutivo de toda moralidade, minha (ilimitada) responsabilidade pelo Outro. Somente quando a responsabilidade se desembaraça desses laços é que se pode buscar e praticar a fuga das aporias do amor pelo expediente da flutuação. Em minha responsabilidade pelo outro, ser responsável por meu impacto sobre o Outro desempenha papel na verdade decisivo e unitivo (Bauman, 1997, p. 124).

Ressaltando que a formação continuada do professor cria uma expectativa que não se limita apenas na continuidade pela consolidação de uma identidade como profissional da educação, mas que apesar de estar em mutabilidade, essa identidade se aprecia na constante configuração em querer se tornar um novo “professor”. Justamente por ser um “eterno vir a ser”, o docente determina o fluxo da sua profissionalização a ser seguido nos procedimentos empíricos pedagógicos que a carreira oferece. Em resumo, o universo de atuação do professor tem uma delimitação de infinitas possibilidades existenciais, existindo e se construindo conforme o andamento da realidade educacional, suas problemáticas e circunstâncias.

Não formula só um ideal do conhecer, mas um ideal de ser; propõe como protótipo do ser uma absoluta adequação do ser consigo mesmo. Nesse sentido, é preciso que *nos façamos ser* o que somos. Mas que *somos*, afinal, se temos obrigação constante de nos fazermos ser o que somos, se nosso modo de ser é dever ser o que somos? (Sartre, 2015, p. 105).

A partir de um pensamento mais analítico sobre essa realidade, passa-se a confrontar o ideal da profissão docente como algo além de um mercado ou universo de possibilidades financeiras, e que ao mesmo tempo se encontra longe de pressupostos como a ganância. Apesar de que a vida materialista, como condição de sobrevivência no mundo é requisito básico, mas que dispensa nesse estudo uma análise bibliográfica.

Atuar na docência está relacionado à contribuição pública de alta significância ao mundo moderno e para isso, a formação socioemocional é de suma notoriedade para esse advento. Afinal,

Gostar de ensinar e atribuir importância ao seu trabalho é algo fundamental que dá vida aos conteúdos desenvolvidos, que faz brilhar aos olhos dos alunos ao ouvir seus professores e que constituem a base para a felicidade do próprio docente como profissional. Como ser feliz não gostando daquilo que fazemos, senão durante toda uma vida, pelo menos em períodos bastante longos de nossa existência? (Balzan, 2005, p. 242).

Inclusive, como alcançar a autoconfiança de um corpo discente se o professor diluiu a própria autoestima em si mesmo? Não se transmite o que não se tem a oferecer. E nesse intervalo contextual entre professores e alunos, as perspectivas morais e emocionais começam a demonstrar sinais. Organizar os próprios sentimentos para alcançar os sentimentos alheios,

ainda mais como proposta de intervenção pedagógico-moral, passa a ser um desafio inconcebível para qualquer área de conhecimento.

Apesar do nível de complexidade, ainda assim, essa intervenção pedagógica precisa de alguma maneira estar em andamento, pois o mundo se movimenta a partir dele, e para isso é preciso desenvolver práticas que coloquem a formação dos professores sempre como algo administrável em sua realidade com o restante do corpo docente. Pensadores que almejam aprofundar sobre literaturas nesses ínterims enriquecem as reflexões traduzindo teorias em relação a fatores políticos, econômicos, culturais etc.

Então, o processo de formação docente é resultado de estudos constantes e práticas dinamizadas a serem inseridas pela sensatez daqueles que se encontram imersos na busca por uma identidade como professor. Mesmo numa geração em que não aparenta existir jovens querendo seguir a profissão docente, os que permanecem na carreira se dividem entre os que almejam uma identidade como professor e aqueles que, como reflete Dunker, passam a ser considerados como *o não professor*.

Contudo, ao apagão de professores corresponde a emergência de um novo tipo social na escola brasileira: o não professor. O não professor não é o que deixou a sala da aula, mas aquele que se tornou um gestor ou um síndico de processos educativos. Exatamente como um bom vendedor de bananas, ele não entende nada de bananas, ele apenas agencia ou administra um processo em torno delas (Dunker, 2020, p. 195).

É justa e necessária a tentativa pela completude que molda os aspectos da docência, aliada ao entendimento pragmático ético-moral, mas desde que funcione como estímulo em si e para o outro. Ou seja, estimular o cognitivo requer apelos ponderados no mundo socioemocional, pois é desde mundo que a matéria-prima discente oferece as possibilidades em direcionar o fluxo para o aprisionamento das ideias, e inclusive para evolui-las. Pois, “o fenômeno da cognição pode ser descrito como sendo a resolução criativa dos problemas que são causados pelos distúrbios em nossas práticas comuns; é isso que nos leva a mudar nossas crenças sobre o mundo” (Bannell, 2013, p. 100).

Esse aprisionamento se configura partindo das próprias experiências vivenciadas nos âmbitos escolares quando o direcionamento dos conteúdos faz sentido cognitivo, através de uma administração deontológica, conduzida em direção ao emocional que estimule à vontade, o desejo, por aprender mais, ou seja, pela autoestima. Elevando, talvez, um êxtase para ambas personalidades no processo ensino-aprendizagem. E, por ser o conhecimento via de mão dupla, se lança e retorna, o professor se constrói a partir disso.

Dessa forma, qualquer conhecimento alcançado tem sua importância social e cognitiva, e isso é de suma importância, porém, a forma sociomoral exposta no processo ensino-aprendizagem, pode auxiliar no direcionamento socioemocional, abrindo campos aos desenvolvimentos onde a identidade dos discentes, especialmente os inclusivos, configuram-se, com o devido tempo, em uma autonomia mais consciente da realidade de mundo e de suas regras. Veja bem que, “o problema aqui, porém, não é no conhecimento embutido nas regras, mas em sua aplicação. No entanto, o caso mais importante é quando essas regras são ineficazes ou erradas porque incorporam um conhecimento empírico não confiável” (Bannell, 2013, p. 103). E por isso a análise sobre o comportamento torna-se uma problemática necessária ao entendimento da ética do dever em relação às regras.

Tratar com imparcialidade as regras do conhecimento e sua aplicabilidade é um requisito que adentra o aprofundamento sobre essa problemática. Pense que ao tentar garantir o mérito do método didático-pedagógico na relação do conteúdo com os discentes, pode conduzir a evidências sobre as importâncias morais que auxiliem construir a maturidade necessária para lidar com as escolhas, e inclusive na absorção de conteúdos que incentivem a autoestima.

E isso se torna possível, ou simplesmente esperançoso, quando o outro entra nessa equação. A soma dos conhecimentos apreendidos se herda a partir da relação com o outro, e é simplesmente condizente com a realidade quando o professor compreende a construção do seu *ser docente* nesse processo conjunto.

A noção de mérito não pode ser considerada como uma propriedade, mas como uma relação de qualidade apoiada em dinâmicas de estima individualizada, onde, mais do que identificar e distinguir “o melhor desempenho” importa identificar e caracterizar os fatores que permitem concretizar desempenhos melhores. Ao contrário dos estatutos herdados e dos privilégios obtidos por nascimento, e que de certa forma determinam possibilidades do indivíduo de uma vez por todas, o mérito resulta da aprendizagem na relação com os outros (Baptista, 2011, p. 40).

No processo ensino-aprendizagem, o docente pode perceber seu campo de abstração e atuação e, numa política inclusiva, apresentar possibilidades de intervenção e motivação. Isso o expõe ao mecanismo educacional como foi moldado, mas fica também exposto a si mesmo na correlação entre si e o outro, construindo contextos de valores: “Não é a história que condiciona os valores, são os valores que condicionam o processo histórico, mais claramente, é a valoração que a condiciona” (Schulz, 2022, p. 129).

Da autoestima na relação com a docência

A autoestima é ao mesmo tempo um valor sobre si mesma, assim como um impulso emocional que estimula muitas ações humanas (Dunker, 2020). Se o objetivo é o alcance do conhecimento proposto em conteúdos e áreas específicas ministradas em aula, a autoestima é elementar nesse processo, pois esta pode favorecer o alcance de virtudes como perseverança, dedicação e disciplina. Com essas características, muitos dos discentes serão inclusos não apenas pelo didático-pedagógico, mas por eles mesmos. Nesse raciocínio, o discente encontra a si mesmo ou, pelo menos, um propósito sobre si.

Nesse processo, não deveríamos esquecer que a escola, seja ela particular ou estatal, serve sempre ao interesse público. É parte constitutiva do espaço público e concorre para que este tenha estrutura de saber. O uso da razão em espaço público, que é onde a fala do professor se coloca, é uma condição na qual alcançamos nossa maioridade ou também o que Kant chamou de emancipação ou esclarecimento (Dunker, 2020, p. 24).

Ao trabalhar com políticas socioeducacionais relacionadas à inclusão, ferramentas como a autoestima são fundamentais para o esclarecimento das experiências socioeducacionais. Ademais, como alcançar qualquer possibilidade de resultado, por uma política inclusiva, sem a prática de ações positivas que administram, perseveram e acreditam que possa ser alcançado, de forma coletiva, esses resultados? Outrossim, a autoestima não seria a ação do dever para consigo mesmo e para com o outro? O próprio processo ensino-aprendizagem há de preservar a autonomia socioemocional, através da reflexão crítico racional?

Se caso fosse desnecessária essa autonomia, o alcance dos discentes seria moldado segundo a simples perspectiva ou conveniência de alguém ou algum grupo. Na tentativa de um olhar mais firme e coeso sobre o processo educacional vigente, os discentes precisam enxergar com os próprios olhos da razão. Sentir o conhecimento emergindo de si mesmo, esclarecendo a realidade interna do eu com o mundo. A convicção seria fruto dessa experiência, assim como outras virtudes. Desde a antiguidade isso já é analisado e prescreve o sentimento de liberdade.

Sócrates lhe responde de forma direta e contundente: cuida da tua própria alma. A tradição platônica e aristotélica interpretou essa recomendação em uma chave muito especificamente subordinada ao: conhece-te a ti mesmo. Ao contrário de muitas outras formas de entender e praticar a filosofia como uma certa forma de viver, o predomínio da tradição do pensamento nos fez acreditar que para cuidarmos de nós mesmos seria preciso antes conhecermos muito bem quem somos (Dunker, 2020, p. 57).

Em uma das correntes filosóficas contemporâneas, o existencialismo tenta compreender que aquilo que move o alcance da racionalidade é dado pela própria irracionalidade, que nesse caso, será entendido como ausência de razão. Não se busca o que não se tem, portanto, a racionalidade é algo a ser encontrado durante uma vida. Por isso é necessário o entendimento do que pode se chamar *fator existencial*, aquele que provoca a busca pela identidade (essência), que nesse caso seria, possivelmente, a autoestima do discente (o que movimenta o ente).

Talvez por gerar esperança, convicção e confiança na proximidade com a verdade, o discente visa propósito ao se sentir provocado a conhecer, constituindo, assim, uma história que lapida ou molda as conquistas cognoscíveis e emocionais. Quando parte do conhecimento é sentido como algo que se emerge da própria pessoa, a força da autoestima move a existência na formação da essência intelectual, como um construto histórico em movimento expressivo do ser em si. O conhecimento é um valor de conquista ético-moral.

Para Scheler, primeiro, há uma interdependência entre valor e história, isso quer dizer que a sua ética não se desvincula a historicidade, pois a história é valor realizado, o vivido e o narrado, em outras palavras, história é comunicar valores realizados em momentos diferentes (Schulz, 2022, p. 129).

O alcance das virtudes é um pressuposto básico da formação ética, política e epistêmica desde a era aristotélica, visando a eudaimonia (ideal de felicidade) e a liberdade como a consolidação do bem-estar dos indivíduos em coletividade. Enquanto intelectuais da educação, “o primeiro **dever** do intelectual é a humildade. Caso contrário ele apenas reproduzirá o sistema de opressões que o gestou. O segundo **dever** do intelectual é destruir as autoridades constituídas e falar fora do lugar que lhe é reservado” (Dunker, 2020, p. 306, grifo nosso).

Aqui retoma-se a saída da menoridade mental que tanto Kant pronunciava, elencando agora a liberdade como movimento da vida intelectual. Ao se embrenhar nas experiências pedagógicas que um docente pode se inserir, a importância de uma autonomia em estabelecer ações e propostas de intervenção nos modelos educacionais, também serve de exemplo para expressar sua liberdade como intelectual, assim como pode ser dada como inspiração àqueles jovens em processo de maturação e expressão dos pensamentos. E, para que isso ocorra, existe o pressuposto da ação positiva, através dos referenciais teóricos e os estímulos das tendências:

Ou seja, a tarefa formativa de auto dilacerar-se diante da autoridade recebida, de separar-se dos autores e influências que recebemos. Aquele que adere ao poder soberano do autor

pensa a universidade como uma hierarquia e usará o texto como um inquisidor (Dunker, 2020, p. 306).

Aos modelos da formação durante o processo ensino-aprendizagem, o objetivo tende a ser libertador, não pode considerar o engessamento como espelho educacional. Se a autoestima pressupõe um desenvolvimento crescente da capacidade fluída dos discentes, constituindo seu próprio legado e expectativas, alimentando-se da própria história do desenvolvimento do intelecto, é de importância que o entendimento da relação da autoestima com a liberdade dos indivíduos.

Sequer posso conceber que efeitos terão meus gestos e atitudes, já que sempre serão retomados e fundamentados por uma liberdade que irá transcendê-los e só podem ter significação caso esta liberdade lhes confira uma. Assim, o “sentido” de minhas expressões sempre me escapa; jamais sei exatamente se significo o que quero significar ou sequer se sou significante; neste momento exato, eu precisaria ler o pensamento do Outro, o que, por princípio, é inconcebível. E, sem saber o que é que realmente exprimo para o Outro, constituo minha linguagem como um fenômeno incompleto de fuga para fora de mim mesmo (Sartre, 2015, p. 466).

Apesar da profundidade reflexiva que a filosofia existencialista traz, é de prudente ação considerar que a docência deva levar em consideração que os discentes são seres que andam em desenvolvimento muitas vezes isolados. Sem aporte da família ou atenção de adultos próximos do seu desenvolvimento, o jovem tendência a distorcer esses conceitos: liberdade, autoestima e ética.

A autoconfiança, sentimento positivo de **autoestima** e segurança cognitiva são os principais diagnósticos positivos espontaneamente lançados por professores brasileiros para alunos de alto desempenho. Pais em sociedade de risco frequentemente renunciam à sua própria autoridade em favor de especialistas ou figuras informadas. A interpretação genérica é de que a falta de atenção e presença é a causa principal dos problemas da criança. Ou então o caso contrário, nunca é o próprio pai ou mãe que está relacionado no atraso de autonomia ou excesso de dependência do filho. A criança deve encontrar que os pais exercem sua autonomia quando estão educando e cuidando dos seus filhos. Este processo de interpretação das regras que regulam a autonomia do outro é um elemento crucial para o próprio desenvolvimento de autonomia (Dunker, 2020, p. 179, grifo nosso).

Não apenas pensadores como Dunker, mas as reflexões dos estudos de Baptista, assim como de outros, auxiliam no entendimento e aprofundamento desses temas. Esses estudos têm correlação com análises de ordem teórico-empírica.

Enquanto dinâmicas contextualizadas e participadas, as práticas de avaliação de desempenho potenciam o processo gradual e individualizado de estima conducente ao reconhecimento dos docentes, da docência e, por consequência, da educação escolar. Toma-se, assim, como referência a relação entre as noções de estima e reconhecimento (Baptista, 2011, p. 40).

Lembrando mais uma vez que é durante o processo ensino-aprendizagem que o docente se constrói, assim como o discente também se constitui nessa relação didático-pedagógico. Os profissionais da educação desenvolvem-se em virtudes, encaminhando suas realizações para a conquista de novas, as quais contribuem na formação da autoestima dos discentes e

desenvolvimento relacional dos conteúdos com valores ético-morais a serem amadurecidos pelas experiências dadas pelas propostas pedagógicas.

Nessa relação, ainda se porta a liberdade do outro, o discente, que na perspectiva do docente se insere os conteúdos com intencionalidade. “O aluno é outra pessoa, ou seja, é outra liberdade” (Baptista, 2011, p. 24). Baseando-se nas intenções e propostas, que tanto as instituições como o corpo docente sugerem, não se pode ignorar que as “virtudes de sabedoria pedagógica se prendem com essa espécie de sensibilidade que obriga a procurar o terceiro lugar ou o ponto de equilíbrio entre o dever de influência e o respeito pela autonomização do outro” (Baptista, 2011, p. 24).

A isso, a reflexão sobre o desempenho docente, o que vem antes e durante, auxilia no complemento da história dos valores constituídos com maturação do emocional instituído. Ou seja, a autorreflexão é um procedimento sensato e produz efeitos na formação tanto do docente como o discente, pois pensar o desempenho é uma característica promissora para a consciência e desenvolvimento da autoestima.

Refletir sobre a qualidade do desempenho significa reconhecer que a docência cumpre um papel fundamental na educabilidade dos alunos, em conformidade com os postulados da razão pedagógica assumidos. O sucesso educativo das crianças e dos jovens não depende apenas das suas capacidades individuais ou das características do meio social em que vivem. A intervenção pedagógica do professor, não sendo fator exclusivo é, certamente, um fator determinante para uma aprendizagem escolar bem sucedida. A disposição dos docentes para a avaliação de desempenho traduz essa consciência (Baptista, 2011, p. 45).

Pela influência exercida por um educador, vale ressaltar e elevar a relação pedagógica como não sendo um aspecto de submissão e endoutrinação. Há de se pensar o aluno como ente, mas nunca como obra ou produto de um mercado educacional (Baptista, 2011). Apesar da relação materialista, a educação não pode estar presa à venda.

Considerações finais

A relação entre docentes e discentes sempre será algo a ser investigado e interpretado, conforme cada realidade no tempo-espço. Pensar a reciprocidade com o outro, como alerta Baptista (2011), é perceber como o processo ensino-aprendizagem é volúvel e transitório, demonstrado como dialética das liberdades. Desse modo, entender que a liberdade do outro se faz presente nos desafios da docência, seria entender a responsabilidade que isso traz e como isso se direciona através da autoestima. Isso colabora com a inserção de políticas inclusivas mais razoáveis, quando no traquejo, principalmente com as minorias e suas problemáticas mais elementares, a consciência de realidade se faz presente.

Não se pode ingenuamente acreditar que é possível a liberdade de alguém estar condizente de forma síncrona com a do outro. É na imprevisibilidade do outro que se faz a matéria-prima educacional e seus pressupostos de estudos pedagógicos existenciais. A experiência docente é rica graças a esse movimento contínuo, propondo sempre novas intervenções, projetos e desafios. Somente aqueles que sabem o valor de uma autoestima bem incentivada, é que vivencia a beleza do crescimento da autonomia discente.

Um dos desafios dessa era é justamente fomentar o esclarecimento ético das relações com a liberdade, conduzindo a um ideal autônomo, mas que ao mesmo tempo se some ao processo ensino-aprendizagem, retroalimentando-se e agigantando-se a outros entes em crescimento docente e discente. Há muito a fazer e entender sobre inclusões, mas um dos pontos de incentivo mais notórios é a exposição das liberdades como fator de esperança e desenvolvimento sem limites na relação com o mundo da vida.

Supondo que a autoestima pode ser um dos pontos de partida, haverá mais possibilidades de crescimento das personalidades perseverantes estudantis. Acreditando em um possível projeto de vida, os entes inclusivos se movem pela consciência da realidade que os liberta e os refaz, desde que essa consciência seja filtrada conforme o dever da responsabilidade consigo e com o mundo.

O estudante necessita ser orientado e investigado de forma apropriada, pois, segundo Baptista (2011), é pela certeza de uma relação recíproca que a autoestima se faz presente, interagindo na sua interpessoalidade e fomentando o alcance inteligível na relação com outro e consigo mesmo. Não se faz educação sem aprimoramento, percepção e adaptação com as novas realidades e contextos. Um profissional da educação deve ter isso esclarecido antes de iniciar uma carreira tão complexa e imprevisível.

Referências

BALZAN, Newton Cesar. **Conversa com professores: do fundamental à pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BANNELL, **Habermas e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BAPTISTA, Isabel. **Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente**. Edição: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Julho/2011. Disponível: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997. (Critérios éticos) Título original: Postmodern ethics.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** – Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1 | Christian Dunker – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada** – Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 24. Ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

SCHULZ, Almiro. **Max Scheler in Foco**. Curitiba, Editora CRV, 2022.